

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

176 | juillet-septembre 2011

Varia

Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires

Feedbacks at school: A guarantee to regulate school behaviours

Los feedbacks en la escuela: Una prueba de regulación de los comportamientos escolares

Feedback an der Schule: eine Garantie für die Regulierung des Schulbenehmens

Fanny Georges et Pascal Pansu



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3239>

DOI : 10.4000/rfp.3239

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2011

Pagination : 101-124

ISBN : 978-2-84788-329-9

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Fanny Georges et Pascal Pansu, « Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 176 | juillet-septembre 2011, mis en ligne le 15 septembre 2015, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3239> ; DOI : 10.4000/rfp.3239

NOTE DE SYNTHÈSE

Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires

Fanny Georges et Pascal Pansu

L'émission de feedbacks est souvent considérée comme un élément clé pour renforcer la motivation et soutenir la réussite des élèves. Cette revue de la littérature tentera d'apporter quelques éclaircissements sur la question. Dans un premier temps, nous rappellerons les différents sens prêtés aux feedbacks et nous les situerons au regard de termes proches. Dans un second temps, nous présenterons leurs principales catégorisations avant de proposer une typologie des feedbacks à l'école. Nous nous centrerons ensuite sur une catégorie particulière, les feedbacks attributionnels, dont nous rapporterons les conséquences sur l'accomplissement scolaire des élèves. En conclusion, et dans l'état actuel des connaissances, nous inviterons à quelques précautions quant au recours facile aux feedbacks en lien avec les ressources attentionnelles qu'ils peuvent solliciter.

Mots-clés (TESE) : motivation, apprentissage, évaluation, retour d'information.

INTRODUCTION

Dans le champ de l'éducation, le concept de feedback a depuis longtemps attiré l'attention des chercheurs. Plus de deux mille études sur le feedback en contexte éducatif sont recensées à ce jour dans la base de données Psycinfo. Généralement présenté dans l'univers scolaire comme une réaction en retour au comportement de réalisation¹ d'un apprenant, le feedback est une action consubstantielle à l'activité d'enseignement. Il guide les interactions avec les élèves. Si les auteurs s'accordent *a minima* sur ce point, ce terme ne revêt pas pour autant la même signification selon les qualificatifs qui lui sont associés (p. ex., contrôlant, attributionnel). Par ailleurs, des expressions différentes renvoient parfois à des feedbacks semblables. Cet article tentera d'apporter en premier lieu un éclairage sur ces multiples définitions dans le milieu éducatif en mettant l'accent sur un type de feedbacks particulier, les feed-

backs attributionnels. Nous discuterons ensuite des répercussions de tels feedbacks sur les élèves et nous verrons que l'engouement pour les compliments inconditionnels doit être tempéré au regard d'une certaine littérature.

LA POLYSÉMIE DES FEEDBACKS

L'emploi du terme *feedback* dans les principaux articles théoriques et méta-analyses relève tantôt d'une conception restreinte, tantôt d'une conception étendue (Brophy, 1981 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Kluger & DeNisi, 1996). Pour les partisans de la conception restreinte, il s'utilise pour apporter à l'élève l'information *juste* nécessaire pour que ce dernier puisse connaître son résultat. C'est ce qu'il est convenu d'appeler, à la suite de Brophy et Good (1970 a et b), un *feedback de réponse correcte* (voir aussi Brophy, 1981 ; Good & Brophy, 1997). Dans cette catégorie, les auteurs rassemblent aussi bien l'acquiescement non verbal (signe de la tête) que des expressions verbales factuelles (*Oui, d'accord, juste, faux ou incorrect*), la note ou encore le pourcentage de réussite. De tels feedbacks, appelés aussi feedbacks simples, permettent à l'élève de savoir dans quelle mesure son comportement de réalisation est approprié et répond aux attentes de l'enseignant. Ils se caractérisent donc par une réponse informative élémentaire qui, en tant que telle, ne communique rien (ou peu de choses) sur la valeur de la personne jugée. En ce sens, ils donnent un retour évaluatif « vrai », dépourvu d'une appréciation par l'enseignant des qualités de la performance à une tâche, même si ce retour peut *in fine* affecter l'élève. C'est d'ailleurs ce que suggèrent D. Butler et Winne (1995 ; voir aussi Winne & D. Butler, 1994) pour qui, au-delà de l'information émise, la portée des feedbacks est diffuse. Ils permettent par exemple à l'élève de « confirmer, ajouter, remplacer, adapter ou restructurer l'information en mémoire, que cette information soit une connaissance dans un domaine, une connaissance métacognitive, des croyances à propos de soi et des tâches ou des stratégies et tactiques cognitives » (D. Butler & Winne, 1995, p. 275). Pour ces auteurs, partisans d'une conception plus large, le feedback ne peut être réduit à sa seule fonction de réponse informative élémentaire. Dans cette ligne, Kluger et DeNisi (1996) assimilent les interventions par feedback (*feedback interventions*) à la connaissance des résultats mais incluent également dans leur définition les retours qui apportent plus d'informations qu'un simple résultat, comme les feedbacks attributionnels (avoir fourni des efforts, ne pas avoir pris le temps de réfléchir). Ils excluent cependant des interventions par feedback, les feedbacks internes (retours autogénérés sur soi), les feedbacks générés par la tâche jugée intrinsèquement intéressante, les feedbacks personnels non reliés à la tâche et les comportements de recherche de feedback. Dans une approche encore plus globale, Hattie et Timperley (2007) présentent le feedback comme une information fournie par une source, non nécessairement externe (enseignant, livret, parent ou encore soi-même), sur les aspects de la performance d'une personne. Une réponse correcte, une correction, une stratégie ou encore un encouragement constituent autant d'informations qu'un feedback est susceptible de contenir (Hattie & Timperley, 2007).

À s'en tenir à ces premiers éléments, le feedback peut donc renvoyer aussi bien à un retour qui informe simplement l'apprenant de sa performance qu'à un retour empreint de plus de subjectivité et souvent chargé d'inférences personnologiques. D'autres distinctions ont également été mises en avant et ont contribué à alimenter, voire compliquer, le débat sur les feedbacks et leur définition. C'est le cas notamment du compliment et de la réprimande. Si le compliment est souvent assimilé au feedback positif, comme la réprimande l'est d'ailleurs au feedback négatif, certains

auteurs le considèrent comme une entité distincte du feedback en raison de sa complexité (Brophy, 1981 ; Brophy & Good, 1970 a ; Delin & Baumeister, 1994 ; Good & Brophy, 1997 ; Kanouse, Gumpert, & Canavan-Gumpert, 1981). Pour Brophy (1981), complimenter un élève revient à souligner la valeur de son comportement ou à exprimer une certaine approbation ou admiration concernant ce dernier. Dans cette perspective, le compliment va bien au-delà du simple retour informatif sur la performance. Il comprend « l'affect positif de l'enseignant (surprise, joie, satisfaction) et / ou situe le comportement de l'élève dans un contexte en donnant une information concernant sa valeur ou ses implications quant au statut de l'élève » (Brophy, 1981, p. 6). Ainsi, les adjectifs « bien », « excellent », « super » sont des compliments, au même titre que toutes les expressions signalant un intérêt ou un enthousiasme de la part de l'enseignant (Brophy & Good, 1970 a et b). L'équivalent négatif du compliment, la réprimande (blâme ou critique négative) correspond à la désapprobation ou au rejet du comportement de l'élève (Brophy, 1981 ; Brophy & Good, 1970, a et b ; Good & Brophy, 1997). Comme le compliment, elle comporte une dimension affective et émotionnellement forte (p. ex., colère, hostilité, dégoût). Des adjectifs tels que « mauvais » ou des remarques comme « c'est une réponse stupide » sont caractéristiques des réprimandes en classe, à l'image de tout propos décrivant la capacité ou la motivation de l'élève pour le travail à faire (Brophy & Good, 1970 a). En ce sens, compliment et réprimande sont des retours spécifiques qui renvoient à des évaluations et états émotionnels personnels s'inscrivant parmi les réactions maître-élèves. Ils se distinguent d'autres attitudes et états généralisés qui contribuent, par exemple, à rendre l'espace classe chaleureux ou hostile (Brophy, 1981).

Selon Kanouse *et al.* (1981), le compliment est l'un des événements interpersonnels que tout un chacun reçoit de la part de son entourage, à savoir une « évaluation positive faite par une personne sur les produits, les performances ou les attributs d'une autre personne, où l'évaluateur suppose la validité des standards sur lesquels l'évaluation est basée » (p. 98). Pour ces auteurs, le compliment repose sur un jugement évaluatif à l'égard d'une personne ou de ce qu'elle a réalisé, s'éloignant ainsi de l'objectivité du feedback simple. Ils insistent cependant sur les normes servant d'appui à l'évaluateur pour établir son jugement, suggérant que le compliment résulterait d'une comparaison entre des attentes et un résultat effectif. Sans pour autant contester la dimension affective du compliment, ils le distinguent des réponses positives essentiellement affectives dont l'appréciation fait partie (*J'aime bien ton dessin*). Contrairement au compliment, l'appréciation ne ferait pas directement appel à des standards valides. Elle traduirait surtout une préférence affective à l'égard du produit, de la performance ou de l'attribut concerné et pourrait servir directement d'autres buts lorsqu'elle concerne des personnes (p. ex., la complaisance envers un tiers). C'est d'ailleurs ce que notait Farson (1963) à l'endroit de la flatterie qui peut être donnée par simple intérêt ou manque de sincérité. La définition de Kanouse *et al.* (1981) a été précisée ensuite par Henderlong et Lepper (2002), qui ont différencié le compliment de l'encouragement. Ce dernier, également empreint d'affectivité, serait à l'œuvre dans des situations particulières où la performance attendue est faible mais où le retour est orienté vers une efficacité future (*Tu vas y arriver*).

À suivre ces positions, le compliment (ou la critique négative) transmet une valeur sociale plus forte qu'un feedback simple qui, elle-même, dépend de la forme qu'il (ou elle) prend dans un contexte donné (Brophy, 1981 ; Delin & Baumeister, 1994 ; Kanouse *et al.*, 1981). C'est d'ailleurs en regard du large éventail des formes possibles que Kanouse *et al.* (1981) présentent le compliment comme un objet d'étude à la fois « complexe et subtil » (p. 98), objet d'autant plus complexe et subtil que le langage dans lequel il est formulé joue un rôle capital.

LES PRINCIPALES CATÉGORISATIONS DES FEEDBACKS

L'étude des feedbacks, nous l'avons vu, a été largement déterminée par les qualificatifs que les auteurs leur ont attribués. Au-delà de la distinction classique, relative à leur valence (positive *versus* négative), les feedbacks ont été distingués sur d'autres critères comme, par exemple, la personne qui en est à l'origine (l'émetteur), celle qui en fait l'objet (le récepteur), la forme sous laquelle ils sont délivrés, la nature de l'information énoncée, la fonction qui leur incombe et le contexte dans lequel ils sont transmis (Brookhart, 2010). Parmi les auteurs qui se sont attachés à catégoriser les feedbacks, certains se sont surtout centrés sur leur contenu. Ainsi Kanouse *et al.* (1981) proposent d'organiser les compliments selon deux dimensions orthogonales. Une première dimension oppose le compliment du produit au compliment de l'acteur. Le compliment du produit porte sur l'ouvrage réalisé (objet matériel ou performance) alors que le compliment de l'acteur est centré sur la personne – en particulier sur sa capacité à l'origine du produit. La deuxième dimension oppose le caractère spécifique ou général du compliment. Le croisement de ces deux dimensions donne lieu à quatre possibilités : un compliment du produit général ou spécifique (*C'est un bon texte* *versus* *Ce texte est clair et précis*) ; un compliment de l'acteur général ou spécifique (*Tu écris bien* *versus* *Tu écris avec précision et clarté*). Forts de cette catégorisation, les auteurs précisent aussi qu'un compliment peut transmettre une information additionnelle concernant des standards normatifs (*Tu es dans les dix premiers*), des standards absolus (*Tu as écrit ce texte parfaitement*), les préférences de l'évaluateur (*Les textes devraient toujours être écrits comme cela*) ou encore les attributions causales de l'évaluateur pour la performance (*Tu as dû beaucoup t'entraîner pour y arriver*).

La complexité du contenu des feedbacks a conduit D. Butler et Winne (1995) à distinguer le feedback simple, qu'ils nomment *feedback de résultat* (ou connaissance des résultats), du feedback cognitif (plus élaboré) qui facilite l'autorégulation de l'élève. Le premier intervient durant l'activité ou à la fin. Il permet d'indiquer à l'apprenant si le travail réalisé répond ou non aux critères établis, sans qu'aucune autre information sur la tâche ne lui soit délivrée. Le second comprend des informations susceptibles d'améliorer l'autorégulation de l'élève. Pour D. Butler et Winne (1995, p. 251), les feedbacks cognitifs comprennent : les feedbacks de validité cognitive qui ciblent les perceptions de l'élève concernant le lien entre les indices livrés par la tâche et la réussite visée (*Tu n'utilises pas la vue d'ensemble pour guider ton travail*) ; les feedbacks de validité de la tâche qui transmettent les perceptions de l'émetteur concernant le lien entre les indices de la tâche et la réussite (*Si tu avais utilisé cette information, tu aurais mieux compris*) ; les feedbacks de validité fonctionnelle qui portent sur l'écart entre la performance perçue par l'élève et sa performance réelle (*J'estime que tu as compris 60 % des concepts et non 80 %*). Dans cette ligne, Hattie et Timperley (2007) suggèrent également de classer les feedbacks en fonction de ce qu'ils ciblent dans l'apprentissage. Ils définissent des ensembles de feedbacks qui renvoient à des niveaux distincts mais non hiérarchisés. Par exemple, un feedback qui se situe au niveau de la tâche (*task level*) est un feedback correctif ou de résultat qui vise à révéler à l'élève dans quelle mesure il a réussi ou compris la tâche. Au niveau du traitement de la tâche (*process level*), le feedback sert surtout de guide dans la réalisation et permet d'énoncer des liens à effectuer ou des stratégies à adopter. Lorsque le feedback vise à développer le contrôle et l'autonomie de l'élève, il relève du niveau de l'autorégulation (*self-regulation level*). Enfin, s'il exprime une évaluation ou un affect à l'endroit de l'élève, il renvoie à ce que Hattie et Timperley nomment *feedback de personne* (*self-level*). Si à chacun de ces quatre niveaux certaines actions sont caractéristiques des retours sur la perfor-

mance passée, d'autres, en revanche, relèvent plus d'une instruction en ce sens qu'elles forment des directives pour les actions futures de l'élève.

D'autres catégorisations reposent sur les fonctions du feedback. En parallèle de leur classification liée au contenu, D. Butler et Winne (1995) rappellent ses principales fonctions. Il permet notamment de confirmer la réponse de l'élève lorsqu'elle est adéquate ; d'ajuster la compréhension de l'élève lorsque ses réponses présentent des confusions ; d'ajouter une information à ses connaissances antérieures si la réponse est incorrecte et révèle un manque de connaissance ; de remplacer des connaissances erronées ; de restructurer les schémas ou théories de l'élève incompatibles avec le nouveau matériel (D. Butler & Winne, 1995). Le compliment peut également traduire l'expression spontanée de la surprise ou de l'admiration de l'émetteur face à une réponse pertinente du récepteur. Il peut aussi venir équilibrer la critique ou justifier les prédictions ou les attentes des élèves, *a fortiori* des élèves les plus en difficulté. Il peut encore être utilisé pour tenter un apprentissage par l'observation *via* le phénomène de renforcement vicariant. Dans ce cas, le compliment a une fonction de modelage : le comportement d'un élève complimenté sert de modèle aux autres élèves de la classe. Le compliment peut également être utilisé comme un moyen de créer une bonne ambiance de classe (Brophy, 1981). Par exemple, il peut être employé par l'enseignant pour briser la glace ou offrir la paix aux élèves introvertis ou difficiles ayant fait l'objet de critiques par ailleurs. Il peut aussi être suscité par l'attitude de l'élève en attente d'un compliment de son enseignant. Cela se transforme parfois en un véritable rituel. Le compliment peut enfin être utilisé par l'enseignant comme un prix de consolation ou un encouragement pour l'élève. Les élèves qui travaillent plutôt lentement et dont l'avancée dépend du soutien de l'enseignant peuvent recevoir ce type de compliment malgré une faible performance (Brophy, 1981).

Enfin, plusieurs critères ont parfois été regroupés pour constituer une classification. Par exemple, au-delà du caractère positif ou négatif du feedback, Kluger et DeNisi (1996) ne distinguent pas moins de quatorze formes de feedback dont les premières réfèrent au contenu. Le feedback correct-incorrect indique à l'élève la justesse de sa réponse alors que le feedback de solution correcte communique la réponse juste à l'élève (*La réponse correcte est la réponse a*). Le feedback de niveau atteint révèle le nombre ou la forme de ce qui a été réalisé alors que le feedback d'amélioration (*velocity* pour les auteurs) traduit la progression par rapport aux essais précédents. Certains feedbacks suscitent une comparaison aux pairs. C'est par exemple le cas des feedbacks d'information normative, situant la performance de l'élève par rapport aux performances des autres élèves de la classe, ou des feedbacks d'information énonçant simplement la performance des autres. D'autres transmettent un message défavorable ou favorable pour l'élève, comme le feedback destiné à décourager ou le feedback destiné à complimenter. Les six dernières formes renvoient respectivement à l'expression, à la source, à la performance cible et au contexte : le feedback pouvant être fourni verbalement, par écrit, graphiquement, par un ordinateur, pour une performance de groupe ou en public.

L'étude des interactions maître-élèves a, elle aussi, largement contribué à la catégorisation des feedbacks scolaires. Dans ce courant, plusieurs auteurs ont proposé des classifications dans lesquelles les feedbacks occupent une place importante (Bellack *et al.*, 1966 ; Brophy & Good, 1970 a ; Crahay, 2007 ; Flanders, 1961, 1970 ; De Landsheere, 1982 ; De Landsheere & Bayer, 1969 ; Wright & Nuthall, 1970). Dès la fin des années cinquante, Flanders et son équipe ont développé une taxinomie des interactions en classe se déclinant en dix catégories (*FIAC, Flanders' interaction analysis categories*). Parmi ces catégories, trois d'entre elles renvoient aux paroles de l'enseignant qui viennent en réponse aux attitudes et aux comportements de

l'élève (Flanders, 1961, 1970). Ainsi, l'acceptation des sentiments de l'élève, le compliment et l'utilisation des idées de l'élève constituent trois retours possibles sur ce que l'élève a exprimé ou réalisé. Lorsqu'un enseignant relève l'attitude positive ou négative d'un élève sans jugement de valeur et qu'il propose une réponse constructive, il accepte les sentiments de l'élève (catégorie 1). C'est le cas, par exemple, lorsque l'enseignant souligne l'énervement des élèves à leur retour de récréation. Le compliment traduit quant à lui un jugement de valeur à travers l'approbation de l'enseignant (catégorie 2). De l'expression la plus brève (*C'est juste*) au compliment le plus développé (*C'est bien ! Tu te rappelles comment convertir*), l'enseignant indique à l'élève que sa réponse est acceptée et qu'il doit continuer dans cette voie (Flanders, 1970, p. 41). L'enseignant peut également reprendre une idée énoncée par l'élève pour montrer son approbation, la modifier, l'utiliser pour la suite de son propos, la comparer à d'autres idées ou encore la résumer (catégorie 3). Bien que présentée comme à l'initiative de l'enseignant, la critique négative ou justification d'autorité peut toutefois constituer une réaction au comportement ou à l'absence de comportement de l'élève (catégorie 7). À l'instar d'autres auteurs, les compliments et les critiques négatives peuvent faire, selon Flanders, l'objet d'extensions qui apportent à l'élève une justification. Au simple compliment « C'est du bon travail », il recommande le compliment avec extension « C'est du bon travail parce que tu as suivi la forme dont nous avons parlé » (Flanders, 1970, p. 285), qui apporte à l'élève une justification du compliment. Cela vaut également pour la critique négative. Il préconise d'énoncer la raison de la prescription « Tais-toi, tu déranges et interromps les autres » qui, selon lui, est préférable à l'affirmation d'autorité dans sa forme la plus élémentaire « Tais-toi ! » (Flanders, 1970, p. 286).

Par la suite, Bellack *et al.* (1966) ont proposé une catégorisation du contenu des interactions maître-élèves dans le cadre pédagogique. Les contenus instructionnels-logiques et, en particulier, ceux qui constituent des évaluations, sont autant de feedbacks possibles de l'enseignant. Ainsi, la réponse de l'élève peut conduire à une réaction positive simple prenant la forme d'une affirmation positive, d'une acceptation ou d'une répétition. L'enseignant peut également exprimer une réaction négative à l'élève en émettant des réserves (*Néanmoins, tu aurais pu...*), une non-acceptation spécifiant le contraire ou encore une simple négation. C'est dans une perspective similaire que se sont inscrits Wright et Nuthall (1970) après avoir étudié le comportement d'enseignants de primaire.

Le système d'observation de « l'interaction dyadique enfant-enseignant » (*teacher-child dyadic interaction*) proposé par Brophy et Good (1970 a) distingue cinq situations d'interaction prototypiques. Elles renvoient respectivement aux réponses de l'élève à une question de l'enseignant (*response opportunities*), à la lecture orale ou à la récitation (*recitation*), à des points d'ordre pratique (*procedural contacts*), aux devoirs à la maison ou aux travaux écrits effectués en classe (*work-related contacts*) et à la conduite en classe (*behavioral contacts*). Dans chacune des situations, les interactions élève-enseignant peuvent être classées selon leur nature. Ainsi, la réponse de l'élève peut être suivie d'une réaction, d'une absence de réaction ou d'une réaction ambiguë de la part de l'enseignant. Elle peut aussi donner lieu à une simple affirmation ou négation, à un compliment (*C'est super*) ou une réprimande (*Tu es étourdi*), à un feedback de produit (*Oui, c'est un adjectif qualificatif*) ou de processus (*Si tu avais bien lu le début de la phrase, tu aurais vu que c'était un adjectif qualificatif*).

En s'inspirant des travaux de Hugues, De Landsheere et Bayer (1969) ont abouti à une classification composée de neuf catégories de feedbacks, après avoir étudié les échanges verbaux, actions et attitudes d'enseignants et d'élèves de première année de primaire. Parmi celles-ci, les feedbacks d'évaluation renvoient à différentes

sous-catégories d'approbation ou de désapprobation de la réponse de l'élève (De Landsheere, 1982 ; De Landsheere & Bayer, 1969). En approuvant ou désapprouvant la réponse de l'élève de manière réflexe (*C'est juste, C'est faux*) ou de façon précise (*Ton dessin est bon, les proportions sont respectées*), voire en répétant la réponse de l'élève pour signifier sa justesse (*Oui, c'est un complément d'objet direct*) ou au contraire la mettre en doute (*Un sujet, tu en es sûr ?*), l'enseignant informe l'élève de sa performance (De Landsheere & Bayer, 1969, p. 37). L'approbation et la désapprobation peuvent renvoyer à l'émission de jugements favorables ou défavorables et devenir en ce sens une manière de complimenter ou de blâmer l'action d'un élève. Dès lors, elles peuvent être porteuses de plus ou moins d'affects. Est-ce à dire, pour autant, que toute locution chargée d'affectivité est un feedback évaluatif ? Par exemple, louange (*Tu travailles de mieux en mieux, je te félicite*), sollicitude (*Ça va ? Tu veux que je t'aide ?*), encouragement (*Ça va, continue comme ça*) et récompense sont chargés en affectivité positive, tout comme réprimande (*Cesse de bavarder !*), critique négative (*Tu ne fais pas attention*) et punition sont chargées en affectivité négative (De Landsheere & Bayer, 1969, p. 39-40). Si toutes ces locutions viennent en réponse aux comportements verbaux ou non verbaux des élèves, seules la louange, la critique négative et la réprimande sont des feedbacks évaluatifs au sens où nous l'entendons.

Plus récemment, sur la base de constantes repérées dans plusieurs taxinomies, Crahay (2007) a proposé une structuration de l'ensemble des réactions enseignantes en trois axes : les feedbacks de contrôle, les feedbacks sollicitant une évaluation mutuelle entre élèves et les feedbacks d'évaluation. Ce dernier axe est le seul à regrouper les réactions traduisant l'appréciation du comportement de réalisation de l'élève par l'enseignant. Celles-ci peuvent prendre la forme de réactions d'évaluation correspondant à une approbation ou une désapprobation avec ou sans explication (cf. tableau 1), voire de jugements à l'endroit des stratégies et attitudes de l'élève – ces réactions pouvant être contrôlables ou non contrôlables par l'élève (Crahay, 2007, p. 54). D'autres réactions sont bien entendu possibles comme, par exemple, solliciter une amélioration de la réponse de l'élève ou orienter sa démarche. Ces dernières renvoient plus à des instructions sur les apprentissages à venir qu'à des retours sur un comportement de réalisation passé.

Tableau 1. **Catégorisation des feedbacks d'après Crahay (2007).**

Réaction d'évaluation de la réponse fournie		Jugement d'ensemble sur les stratégies et attitudes face aux apprentissages	
Approbation	Désapprobation	Positif	Négatif
Avec explication	Avec explication	Renvoi à une cause contrôlable	Renvoi à une cause contrôlable
Sans explication	Sans explication	Renvoi à une cause non contrôlable	Renvoi à une cause non contrôlable

Qu'elles soient fondées ou non sur une analyse systématique des interactions maître-élèves, ces catégorisations présentent un panel assez large de réactions possibles de l'enseignant en réponse au comportement de réalisation de l'élève. Elles semblent toutefois converger *a minima* sur quatre points. Les trois premiers qualifient le feedback à partir de (1) son orientation positive ou négative, (2) son caractère spécifique ou général et (3) sa forme simple ou complexe. Le quatrième point renvoie à la dimension évaluative, qui représente une large partie des feedbacks.

UNE TYPOLOGIE DES FEEDBACKS

Face à une littérature abondante dans laquelle les taxinomies ne manquent pas, il nous a semblé nécessaire de proposer une définition du feedback au regard de termes qui lui sont apparentés ou opposés. Nous avons vu précédemment qu'il est possible de distinguer les feedbacks selon les conceptions plus ou moins restreintes qu'en proposent les auteurs. Par exemple, les rétroactions simples sont pour Brophy (1981) des feedbacks. Outre les acquiescements et expressions d'acceptation de réponse correcte ou les signes de réprobation traduisant un rejet d'une réponse erronée, d'autres formes de feedbacks simples permettent d'énoncer à l'élève sa réussite ou son échec en général (*Tu as réussi, Tu n'as pas réussi*) ou encore son degré de réussite, un nombre de réponses correctes ou un pourcentage de réussite (Brophy, 1981 ; Henderlong & Lepper, 2002). Ces feedbacks simples s'apparentent à la connaissance des résultats telle qu'elle est énoncée par Kluger et DeNisi (1996). Ils peuvent être qualifiés d'*assertifs* parce qu'ils apportent à l'élève l'information *juste* nécessaire à la connaissance de sa performance. Comme nous l'avons déjà évoqué (cf. première partie), ils constituent un jugement « de réalité » composé de réactions informatives plutôt neutres et objectives (Barker & Graham, 1987 ; Brophy, 1981 ; R. Butler, 1993 ; Deci, R. Koestner & Ryan, 1999 ; Henderlong & Lepper, 2002). Par conséquent, ces feedbacks *simples* de *premier type* (ou *assertifs*) se caractérisent par un contenu informatif peu chargé de valeur sociale et se différencient des feedbacks *simples* de *deuxième type* (ou *évaluatifs*) dont le contenu est également informatif mais fortement chargé de valeur sociale. Ces derniers relèvent d'un jugement évaluatif impliquant des inférences établies à partir de l'information relative au comportement ou à la performance de l'élève (Dépret & Filisetti, 2001 ; Pansu & Beauvois, 2004). Lorsqu'un enseignant déclare « bien » ou « bravo » à un élève ou qu'il qualifie au contraire ce qu'il a fait de « mal » ou de « mauvais », il délivre plus qu'une information de justesse à l'élève. Il accorde explicitement et souvent publiquement une valeur à sa réalisation scolaire. Le feedback simple – qu'il soit de type 1 ou de type 2 – n'englobe pas l'information complémentaire qui viendrait préciser, dans un deuxième temps, le contexte dans lequel s'inscrit la performance (p. ex., en situant la note par rapport à celle des autres ou en proposant une explication de la performance). C'est cette information relative au contexte de réalisation du comportement qui fait selon nous, du feedback, un *feedback complexe évaluatif* (cf. figure 1).

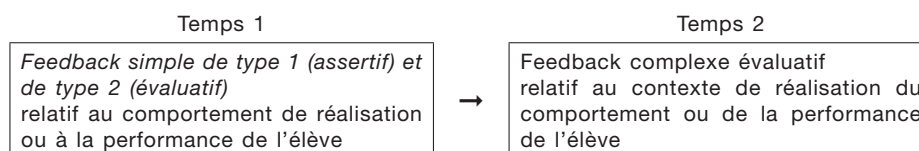


Figure 1. **Séquence de feedbacks énoncée à la suite d'un comportement de réalisation ou d'une performance.**

Lorsqu'il contextualise un comportement de réalisation ou une performance, le feedback complexe évaluatif peut traduire un jugement simplement estimatif s'il statue sur le seul travail ou la valeur de l'élève. Par exemple, « C'est un élève particulièrement impliqué dans son travail ». Dès lors qu'il fait référence au comportement de réalisation antérieur de l'élève (comparaison intra-individuelle) ou d'un autre élève (comparaison interindividuelle), il renvoie à un jugement comparatif – par exemple, « Tu es plus performant qu'avant ou plus performant que ton camarade » (cf. tableau 2). Pour autant, ces jugements qui tous relèvent d'une « subjectivité

intéressée » reposent sur des processus semblables dont l'assise reste la comparaison, y compris pour le jugement estimatif : l'implication d'un élève dans son travail n'est appréhendée qu'au regard des standards que le juge a en tête et qui lui permettent de le situer (Pansu & Beauvois, 2004). Dans cette perspective, le compliment et son versant négatif (critique négative, blâme ou réprimande) sont la traduction d'une forme simple ou d'une forme complexe de feedback évaluatif (cf. tableau 2). En tant que jugement affectif positif ou négatif impliquant certes des standards de référence (intra- ou interpersonnels), le compliment ou la réprimande transmet plus que ce qui est nécessaire à l'élève pour connaître sa performance (Brophy, 1981 ; Brophy & Good, 1970 a et b ; Farson, 1963 ; Good & Brophy, 1997 ; Kanouse *et al.*, 1981) : il lui donne une idée de la valeur de sa réalisation ou de ses qualités en tant que personne. Enfin, nous ne saurions clore cette partie sans rappeler qu'à l'instar de certains auteurs, nous ne considérons pas comme *feedback* l'instruction et l'encouragement (plus orientés vers une performance future que passée), la flat-terrie (donnée par intérêt), le climat interpersonnel et les attitudes ou états émotion-nels généralisés qui couvrent un ensemble de manifestations beaucoup trop large.

**Tableau 2. Différentes formes de réactions possibles
au comportement de réalisation ou à la performance d'un élève.**

Feedback positif				Feedback négatif			
Feedback assertif	Feedback évaluatif			Feedback assertif	Feedback évaluatif		
Simple type 1	Simple type 2	Complexe estimatif	Complexe comparatif	Simple type 1	Simple type 2	Complexe estimatif	Complexe comparatif
Exemples							
« C'est juste. »	« C'est bien. »	« Tu as fait des efforts. »	« Tu es meilleur que les autres. »	« C'est faux. »	« C'est mal. »	« Tu n'as pas fait assez d'efforts. »	« Tu es moins bon que les autres. »

Note. Le caractère complexe (*versus* simple) du feedback renvoie à la contextualisation de la performance et le caractère évaluatif (*versus* assertif) réfère à la valeur sociale transmise par le feedback.

La typologie que nous proposons se différencie de celle de Crahay (2007) sur au moins deux points principaux. D'une part, elle distingue les feedbacks simples de type 1 (assertifs) et de type 2 (évaluatifs) qui paraissent confondus dans la typologie de Crahay. D'autre part, elle ne réduit pas les feedbacks évaluatifs complexes aux seuls feedbacks attributionnels, mais tient compte du caractère estimatif ou comparatif de ces feedbacks.

DES FEEDBACKS AU STATUT PARTICULIER : LES FEEDBACKS ATTRIBUTIONNELS

Si, dans un premier temps, l'auteur d'un feedback peut livrer une information simple et spontanée sur le comportement de réalisation d'une autre personne (p. ex., un élève), il peut aussi, dans un second temps, le situer au regard du contexte de réalisation. Cette contextualisation peut tout aussi bien concerner les antécédents de la performance que son statut – comparativement à d'autres performances obtenues par ladite personne ou par autrui. Par exemple, l'enseignant peut attribuer le résultat d'un élève à ses efforts ou à son manque d'effort (c.-à-d., antécédent) ou

lui préciser qu'il a mieux ou moins bien réussi ce contrôle que le précédent (c.-à-d., statut). Lorsque l'auteur d'un feedback souligne les antécédents de la performance, il propose à celui qui le reçoit une explication sur l'origine de sa performance. Un tel feedback (complexe) est qualifié de *feedback attributionnel* en référence aux travaux sur l'attribution de causalité², en particulier à ceux qui dans cette lignée se sont attachés à étudier les conséquences affectives, conatives et comportementales des attributions (cf. Pansu & Sarrazin, 2010, pour une revue). À l'instar de l'élève qui cherche à justifier la cause de sa performance (il s'agit là d'auto-attribution), l'enseignant engagé dans un processus d'évaluation fait souvent des inférences sur les causes liées à la performance de l'élève (il s'agit là d'hétéro-attribution). Dans ce cas, la recherche causale n'est pas effectuée par l'acteur (l'élève) mais par un observateur impliqué dans la situation, ici l'enseignant (Bannister, 1986 ; Weiner, 2005). Il en est ainsi, par exemple, à l'issue d'un exercice de mathématiques, lorsque l'enseignant attribue la faible (*versus* forte) performance d'un élève à son manque de concentration (*versus* ses efforts) ce jour-là ou à ses capacités logico-mathématiques limitées (*versus* exceptionnelles). Ce n'est que lorsque l'explication émise par l'enseignant est communiquée à l'élève (*Tu t'es bien appliqué, Tu es doué en maths*) qu'elle prend la forme d'un feedback attributionnel. Un tel feedback est lourd de conséquence puisqu'il peut influencer l'activité inférentielle mise en place par l'élève pour comprendre son résultat. En effet, en tant qu'agent fortement signifiant dans le milieu éducatif, l'enseignant exerce une influence importante sur les auto-évaluations des élèves (Bressoux & Pansu, 2003) et leur recherche de causalité (Bannister, 1986 ; Farson, 1963). C'est sans doute une, sinon la raison pour laquelle les feedbacks attributionnels ont très rapidement suscité de nombreuses recherches. Dans ce contexte, somme toute largement motivationnel, Dweck (1975) fut l'une des premières à montrer qu'en encourageant les élèves à attribuer leur faible performance à des causes internes, instables et contrôlables (p. ex., manque d'efforts), il était possible de développer leur persévérance et d'améliorer leurs performances ultérieures. Par la suite, elle distingua avec ses collègues les compliments centrés sur l'effort produit par la personne (feedback d'effort ou de processus) de ceux orientés sur ses prédispositions individuelles (feedback de capacité ou de personne). Les premiers réfèrent aux stratégies mises en place et aux efforts fournis par l'élève (*Tu as dû travailler dur sur ces problèmes*) alors que les seconds renvoient à l'évaluation des attributs de l'élève, voire de sa personne dans sa globalité, sur la base d'une performance ou d'un comportement particulier (*Tu es vraiment bon pour ça, Tu es un bon garçon*). Pour Dweck et ses collègues (Dweck, 1999 ; Kamins & Dweck, 1999 ; Mueller & Dweck, 1998), le choix de l'effort et de la capacité comme contenu attributionnel du feedback découle directement des théories attributionnelles et de leurs prédictions en matière de motivation. Mais c'est probablement à Schunk (1982, 1983) que nous devons la large diffusion de l'expression *feedback attributionnel* dans la littérature. S'appuyant sur l'étude réalisée par Dweck (1975), cet auteur a proposé d'aborder le feedback attributionnel d'effort comme un moyen de persuasion social relatif à l'efficacité de l'élève. Il s'est d'abord intéressé aux feedbacks attributionnels d'effort concernant des réalisations passées « Tu as beaucoup travaillé » ou à venir « Tu as besoin de travailler fort ». Très vite, il s'est appliqué à comparer des feedbacks d'effort, des feedbacks de capacité et des feedbacks alliant les deux (*Tu es bon pour ça et tu as travaillé dur*). Depuis, l'expression *feedback attributionnel* a été largement diffusée dans la littérature et reprise par de nombreux auteurs (p. ex., Baumeister, Hutton & Cairns, 1990 ; Burnett, 2002 ; Craven, Marsh & Debus, 1991 ; Jussim *et al.*, 1992 ; R. Koestner, Zuckerman & J. Koestner, 1987, 1989).

DES FEEDBACKS À LEURS CONSÉQUENCES POUR LES ÉLÈVES

Les feedbacks transmis en milieu scolaire, nous l'avons vu, se distinguent sur de nombreux aspects (cf. tableau 2). Certains peuvent transmettre un message simple et relativement neutre (un feedback assertif ou de type 1) alors que d'autres émettent un message plus ou moins porteur de valeur sociale. C'est, par exemple, le cas des feedbacks évaluatifs, qu'ils soient simples (de type 2) ou complexes (estimatifs ou comparatifs). Ces distinctions sont d'autant plus importantes qu'elles mènent à des conséquences souvent bien différentes pour celui qui reçoit de tels retours – et cela tant sur les plans affectif, conatif que comportemental. Ce sont à ces effets et à leur portée sur les élèves qu'est consacrée cette dernière section que nous limiterons volontairement aux implications relatives à la motivation, aux activités perceptives via le processus d'attribution et à la production de performance.

Si les études manipulant les feedbacks dans le contexte scolaire sont nombreuses, rares sont celles dans lesquelles les feedbacks simples (de type 1 ou 2) sont traités pour leurs caractéristiques propres. Le plus souvent, ils sont comparés à des feedbacks complexes et / ou à une condition contrôle, voire parfois apparentés à cette dernière (c.-à-d. sans feedback). Il est à noter également que les synthèses et les modèles décrivant les mécanismes sous-jacents à l'effet des feedbacks englobent fréquemment les feedbacks simples sous des termes génériques. Ceci est d'autant plus vrai pour les feedbacks simples de type 2 (évaluatifs) qui, la plupart du temps, sont assimilés aux compliments. Outre les travaux sur la connaissance des résultats (*knowledge of results*), seules quelques études publiées présentant d'ailleurs des résultats contrastés portent exclusivement sur les feedbacks simples. C'est le cas, par exemple, des études de R. Butler (1987 ; R. Butler & Nisan, 1986) dans lesquelles des élèves ayant reçu un feedback simple assertif (*Les mots que tu as écrits sont corrects*) ou évaluatif (*Très bien*) deviennent ensuite plus performants et plus intéressés que ceux ayant simplement reçu une note ou n'ayant reçu aucun feedback. Ils en appellent également plus à l'effort pour expliquer leur réussite (R. Butler & Nisan, 1986), sont plus centrés sur la tâche et ont une impression de réussite plus forte (R. Butler, 1987) que les autres élèves. Kluger et DeNisi (1996) et Bangert-Drowns *et al.* (1991) parviennent à un résultat similaire dans leurs méta-analyses en ce qui concerne le *feedback de solution correcte* (communication de la réponse juste à l'élève). Ce dernier favoriserait la performance dans la mesure où il focalise l'attention de l'élève sur l'apprentissage de la tâche et permet le rejet des réponses inexactes. Si, de prime abord, de telles conclusions peuvent paraître évidentes, elles sont pourtant loin d'être toujours avérées. En effet, pour Hattie et Timperley (2007), les feedbacks correctifs fortement centrés sur la tâche constituent l'assise des apprentissages et de l'autorégulation, mais ils ne seraient pas suffisants pour réduire l'écart entre la performance réelle de l'élève et la performance souhaitée – *a fortiori* lorsque celui-ci n'a aucune idée de la manière dont il doit s'y prendre. Brophy et Good (1986) déconseillent, quant à eux, le recours aux compliments ou feedbacks de type 2 qui seraient sources de distraction, voire parfois de gêne lorsque la réponse est facile (*Pourquoi me complimente-t-on pour une tâche aussi simple ?*). En revanche, les feedbacks simples de type 1 seraient les plus adaptés, que la réponse de l'élève soit correcte ou non. Les résultats de Baumeister *et al.* (1990, étude 1) vont également dans ce sens : les performances des étudiants diminuent suite à un feedback évaluatif positif formulé à partir de tournures simples telles que « très bien » ou encore « bon travail ». Ces travaux pointent donc toute la complexité des feedbacks dits *simples*, ces derniers pouvant, dans certaines conditions, entraver la performance. Ils semblent surtout indiquer que de tels feedbacks sont indissociables de l'activité d'apprentissage et qu'ils doivent être considérés pour ce qu'ils sont, à

savoir un principe directeur permettant de guider et d'ouvrir la voie de l'accomplissement. En l'état, et bien que certaines synthèses préconisent l'utilisation de feedbacks simples, la non-consistance des résultats d'une étude à l'autre nous invite à la prudence et à l'exploration des facteurs qui modulent l'efficacité de tels feedbacks.

L'attention particulière portée aux feedbacks attributionnels s'est développée avec la parution des travaux sur les théories attributionnelles (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978 ; Bandura, 1977 ; Dweck, 1975 ; Kelley & Michela, 1980 ; Weiner, 1979, 1985). Très vite, deux courants sont apparus, opposant, d'un côté, les tenants des feedbacks centrés sur la personne et ses aptitudes (ou feedbacks de capacité) et de l'autre, les tenants des feedbacks focalisés sur l'effort comportemental. Les premiers se sont surtout attachés à montrer les bénéfices, pour l'apprenant, des feedbacks attributionnels de capacité en situation de réussite (p. ex., meilleure auto-efficacité, accroissement des attentes de réussites futures et des performances). Les résultats d'une étude conduite par Anderson, Manoogian et Reznick (1976) auprès d'élèves de trois à cinq ans vont dans le sens d'un effet bénéfique des feedbacks positifs de capacité. Dans cette étude, les élèves recevaient, lors de la réalisation de dessins, soit des récompenses matérielles, soit des feedbacks verbaux positifs dont des feedbacks de capacité (*Tu es bon pour ça*), ou ne se voyaient attribuer ni récompense, ni feedback. Les résultats indiquent que la motivation des élèves à l'endroit des dessins a augmenté entre le pré-test et le post-test dans le groupe avec feedbacks verbaux et qu'elle a diminué dans les deux autres groupes. Les données obtenues par Swann et Pittman (1977, étude 2) viennent compléter ces résultats. Associé à une récompense (ici, le prix du bon joueur), le compliment de capacité (*Tu es vraiment un excellent artiste*) a conduit des élèves âgés de cinq à huit ans à choisir et à passer plus de temps sur une activité que ceux ayant seulement obtenu une récompense. Contrairement aux récompenses matérielles qui peuvent constituer une justification suffisante pour réaliser une activité, le feedback de capacité agirait comme une récompense d'ordre psychologique qui augmente la motivation des élèves du fait d'associations positives entre le feedback et l'activité. Dans une étude conduite par Shanab *et al.* (1981), des étudiants de première année devaient réaliser trois puzzles. La tâche achevée, ils recevaient soit des feedbacks positifs, dont des feedbacks de capacité, soit des feedbacks négatifs parmi lesquels figuraient aussi des feedbacks de capacité, soit aucun feedback. Les résultats révèlent que 1^o, les étudiants ayant reçu des feedbacks positifs avaient une meilleure perception de réussite que les autres ; 2^o, ceux qui ont reçu des feedbacks ont rapporté plus de motivation que leurs pairs non complimentés (Shanab *et al.*, 1981). Plus récemment, El-Alayli et Baumgardner (2003) ont délivré un feedback de capacité de réussite ou d'échec à des étudiants devant réaliser un test d'intelligence sociale dans un climat motivationnel orienté vers la performance. Les résultats révèlent que chez les étudiants amenés à considérer l'intelligence sociale comme une qualité figée et peu susceptible d'évoluer dans le temps (c.-à-d. les théoriciens de l'entité), le feedback de capacité d'échec a eu pour effet d'intensifier leurs efforts. Même négatif, ce feedback serait à même de favoriser la motivation pour peu que les conceptions adoptées soient congruentes avec le climat motivationnel établi. Dans le cadre d'une approche plus instrumentale, d'autres auteurs ont utilisé les feedbacks attributionnels de capacité en vue de modifier les perceptions et les comportements des élèves. C'est ce que sont parvenus à faire Miller, Brickman et Bolen (1975) dans leur étude auprès d'élèves de cinquième année de primaire qui se sont vu attribuer, à l'écrit et à l'oral, la qualité d'élèves ordonnés. Lors des post-tests immédiat et différé, les comportements associés au rangement de la classe étaient plus fréquents chez ces élèves que chez leurs pairs ayant fait l'objet de persuasions (*Soyez ordonnés*) ou faisant partie du groupe contrôle. Pour un enseignant, le feedback attribu-

tionnel constituerait un moyen de communiquer ses attentes, certes de manière plus indirecte, mais aussi plus efficace (Miller *et al.*, 1975, étude 1). Dans une recherche de Jensen et Moore (1977), des garçons de sept à douze ans recevaient un feedback attributionnel suite à leurs réponses à un questionnaire préalable. Il était déclaré individuellement à une moitié des élèves qu'ils étaient coopératifs (*Tu es fair-play*) alors que l'autre moitié se voyait attribuer des qualités de compétiteurs (*Tu es un vrai gagnant*). Lors d'une tâche ultérieure réalisée en duo, les meilleures performances ont été observées pour les élèves qualifiés de coopératifs, ces derniers ayant mis en place des stratégies conformes aux caractéristiques qui leur avaient été attribuées (Jensen & Moore, 1977). Grusec *et al.* (1978) ont mis en place une méthode semblable auprès de filles et de garçons âgés de sept à dix ans. Tous étaient invités à réaliser un geste altruiste (donner une part des gains, lors d'un jeu, à un enfant en difficulté), requête qui était justifiée par leur disposition à aider les autres ou leur adhésion aux attentes de l'expérimentateur. Les élèves présentés comme intrinsèquement altruistes ont été plus généreux que les autres aux post-tests immédiat et différé, mais également plus coopératifs dans une tâche réalisée ensuite en classe (Grusec *et al.*, 1978). Selon Grusec et Redler (1980), attribuer une propriété stable à l'élève peut avoir un effet à plus long terme et faciliter le transfert des comportements à d'autres situations. Plus que d'autres, le feedback attributionnel agirait directement sur le concept de soi.

Les travaux sur les feedbacks attributionnels se sont également attachés à comparer l'efficacité des feedbacks de capacité et d'effort. Pour Bandura (1977, 2003), le feedback soulignant les capacités personnelles serait plus à même de favoriser et d'inscrire dans la durée les croyances d'efficacité personnelle qu'un feedback soulignant l'effort, dont l'effet positif ne serait qu'à court terme. Les résultats d'une étude de Schunk (1983) vont précisément dans ce sens. Au cours de sessions d'entraînement réparties sur trois jours, des élèves de troisième année de primaire présentant des difficultés en soustraction devaient résoudre un ensemble de problèmes en quarante minutes. Après avoir pris connaissance de leur avancée dans les exercices, l'expérimentateur leur délivrait individuellement à cinq reprises un feedback attributionnel centré soit sur l'effort, soit sur la capacité ou encore sur la capacité et l'effort (*Tu es bon et tu as dû travailler dur*). Les résultats ont révélé que les élèves ayant reçu des feedbacks de capacité ont manifesté un plus grand sentiment d'efficacité personnelle et de meilleures compétences en soustraction que les autres. Si les élèves du groupe feedback d'effort (avec ou sans appel à la capacité) ont également présenté un sentiment d'auto-efficacité et des compétences supérieures à celles du groupe contrôle, ils ont, en revanche, eu l'impression de fournir plus d'efforts que leurs pairs. De tels résultats confortent les conclusions de ces auteurs : les feedbacks d'effort seraient moins efficaces que les feedbacks de capacité. Si les premiers peuvent faire comprendre aux apprenants que leurs efforts sont essentiels, ils peuvent également leur laisser entendre qu'ils ont besoin de compenser leur manque de capacités par un effort intense. Et pour peu qu'ils aient perçu la tâche comme facile, leurs attentes de réussite concernant des tâches plus difficiles s'avèreraient relativement faibles (Schunk, 1983). À suivre Schunk (1984, études 1 et 2), il serait donc préférable de préconiser les feedbacks de capacité, en particulier au début d'un apprentissage. Les résultats qu'il obtient auprès d'élèves âgés de huit à dix ans vont dans ce sens : ceux soutenus en début d'apprentissage pour la capacité ont, plus que les autres, attribué leur réussite à leur capacité, et surtout, ont amélioré leur sentiment d'auto-efficacité et leurs performances en soustraction – et cela indépendamment des feedbacks reçus en deuxième partie. Dans cette perspective, renforcer la capacité au début d'un apprentissage permettrait aux élèves d'être assurés qu'ils détiennent les aptitudes nécessaires, même s'il leur est demandé ensuite de fournir des efforts (Schunk, 1983, 1984 ; Schunk & Rice, 1986). Toutefois,

la méthode la plus appropriée pour favoriser les attributions de capacité et le sentiment d'auto-efficacité des élèves reste, pour ces auteurs, de recourir aux feedbacks positifs de capacité durant tout l'apprentissage (Schunk, 1983, 1984, 1994 ; Schunk & Rice, 1986) et d'éviter les feedbacks attributionnels d'effort, surtout s'ils concernent une performance à venir (Schunk & Cox, 1986 ; Schunk, 1982).

~~Figure 1. Le modèle « FIT-choice » (adapté de Watt & Richardson, 2007)~~

Cette figure n'a pas de rapport avec le texte. Merci de ne pas en tenir compte.

Bien qu'ils mobilisent un ancrage théorique différent, à savoir celui de l'autodétermination (cf. Deci & Ryan, 1980, 1985), R. Koestner *et al.* (1987, 1989) font aussi partie des chercheurs réservés à l'endroit des feedbacks d'effort, notamment en situation de réussite. Ils ont observé que la motivation et les performances des étudiants étaient plus importantes après un feedback de capacité qu'après un feedback d'effort ou aucun feedback. Pour R. Koestner *et al.* (1987), la présentation de la tâche aurait cependant son importance dans la façon de percevoir le feedback. Le feedback de capacité serait plus à même de favoriser la motivation, la recherche de *challenge* et les performances dans des situations où l'habillage de la tâche implique un enjeu social fort (p. ex., la mesure d'une capacité) plutôt que peu d'enjeu (p. ex., un puzzle). Leurs résultats révèlent également que le sexe des étudiants semble moduler l'effet des feedbacks : l'autodétermination perçue est plus forte après un feedback de capacité que d'effort chez les étudiants alors que l'inverse est observé chez les étudiantes. Des résultats similaires ont été retrouvés auprès d'élèves de cinquième année de primaire et de première année de collège (R. Koestner *et al.*, 1989). Le temps passé sur une tâche et la compétence perçue de ces élèves étaient plus importants après un feedback de capacité qu'après un feedback d'effort, mais ce uniquement pour les garçons, l'inverse étant observé pour les filles. Si, pour ces auteurs, un feedback d'effort peut favoriser la motivation des élèves après un échec, ils soutiennent qu'après une réussite, il risque de diminuer la valeur de la réussite initiale et entraîner une baisse de la motivation (R. Koestner

et al., 1987). Ainsi, face au feedback d'effort, celui soulignant les aptitudes de l'élève semble être largement soutenu par ceux qui voient en ce dernier une source d'auto-efficacité, d'estime de soi, de motivation et de réussite scolaire. Pourtant les résultats expérimentaux sont loin d'être toujours aussi probants. Par exemple, Birch, Marlin et Rotter (1984) ont tenté d'amener de jeunes enfants, âgés de trois à cinq ans, à consommer à l'école une boisson équilibrée. L'expérience s'est déroulée sur plusieurs semaines. Après avoir absorbé la boisson en question, les élèves recevaient soit un feedback de capacité les qualifiant de « bon goûteur », soit une récompense matérielle (un ticket de cinéma). Dans un troisième groupe, les élèves ne recevaient aucun renforcement (groupe contrôle). L'attrait pour la boisson équilibrée a diminué significativement entre le pré-test et le post-test dans les groupes expérimentaux alors qu'elle est restée stable dans le groupe contrôle. Pour ces auteurs, les élèves auraient tout simplement établi un lien de causalité entre le compliment ou la récompense reçu(e) et le caractère difficile ou désagréable de la tâche.

D'autres auteurs, comme Baumeister et al. (1990), s'inscrivent à contre-courant d'une approche en faveur des feedbacks de capacité. Pour eux, ces derniers peuvent conduire à une interprétation en termes de don (*versus* non-prédisposition) pouvant encourager un relâchement de l'effort, une pression de performance future ou encore une focalisation sur soi (ou conscience de soi), au détriment de la tâche à réaliser. Les résultats qu'ils obtiennent dans leurs études vont précisément dans ce sens. Lorsque la tâche était simple (tri de cartes) et nécessitait surtout des efforts de concentration, la performance des étudiants complimentés pour leur production (*Tu as des aptitudes pour manipuler les cartes*) a davantage augmenté que celle des étudiants du groupe contrôle (études 3 et 4). En revanche, lorsque la tâche était complexe et mobilisait des pré-requis ou des habiletés particulières (jeu vidéo), le compliment de capacité a effectivement conduit à une diminution de la performance des étudiants (études 2 et 4). En focalisant l'attention sur les prédispositions de la personne cible, le compliment semble avoir altéré l'exécution des processus automatiques nécessaires à la réussite (Baumeister, 1984 ; Baumeister et al., 1990). Les résultats de ces recherches vont parfaitement dans le sens des propos de Kanouse et al. (1981) : l'auto-attention liée au compliment de capacité serait source d'anxiété et d'insatisfaction alors que la prise de conscience du contexte d'apparition de la performance, facilitée par le compliment de production, serait propice à l'intérêt et à la persistance. On rejoint par là des conclusions tirées des travaux sur le caractère néfaste et dysfonctionnel de certaines attributions suite à un résultat, *a fortiori* un résultat négatif. C'est précisément le cas, suite à un échec, des attributions internes, stables et incontrôlables (*Je suis nulle en biologie*) qui peuvent conduire à des émotions négatives (p. ex., la honte) et à des comportements faiblement motivés (p. ex., faible effort, abandon ou refus d'étudier dans une matière) pouvant *in fine* mener à la résignation (Weiner et al., 1972 ; voir aussi Weiner, Russell & Lerman, 1978, 1979 ; Weiner, 1979, 1985). Dans ce contexte, fortement polarisé sur les interprétations motivationnelles des performances déficitaires, Dweck (1975) a eu l'idée d'utiliser le feedback attributionnel d'effort comme traitement pour des élèves présentant des difficultés d'apprentissage associées à des signes d'impuissance, voire à un syndrome de résignation. Son objectif était de briser le cycle infernal dans lequel certains élèves pouvaient très vite s'enfermer, en les amenant à reconsidérer progressivement leurs échecs comme relevant d'un manque d'effort. Les élèves devaient réaliser quotidiennement des problèmes d'arithmétique dont certains étaient volontairement d'un niveau de difficulté très (voire trop) élevé. Une telle procédure permettait de créer expérimentalement des situations d'échec auxquelles l'auteure réagissait en adressant à l'élève un feedback attributionnel d'effort (*Ça signifie que tu devrais faire plus d'effort*). Les résultats ont révélé que ces élèves ont attribué plus fréquemment leurs échecs au manque d'effort et qu'ils ont fait preuve de plus de

persistance que leurs pairs par la suite, ces derniers n'ayant eu à réaliser que des problèmes de difficulté moyenne. Cette intervention destinée à briser le recours aux attributions dysfonctionnelles, au profit d'attributions plus adaptatives, fait partie de ce qu'il est convenu d'appeler les programmes de reconversion attributionnelle (Andrews & Debus, 1978, phase 2 ; Chapin & Dyck, 1976 ; Fowler & P. Peterson, 1981 ; voir, pour une revue en français, Pansu & Sarrazin, 2010).

Plusieurs éléments plaident également en faveur des feedbacks d'efforts lorsqu'ils sont comparés aux feedbacks de capacité. Par exemple, Kamins et Dweck (1999) ont montré que les élèves présentaient très tôt (dès cinq ou six ans) des réactions d'impuissance face à l'échec s'ils avaient reçu au préalable un compliment sur leur capacité (*Tu es un bon garçon, Tu es vraiment bon pour ça*). D'après ces auteures, ces élèves sous-estiment leur résultat, s'auto-évaluent faiblement, ont un affect plutôt négatif et persistent peu alors que les choses semblent bien différentes pour ceux qui ont été complimentés sur le processus ou le résultat. Ces derniers auraient une conception de la capacité plus malléable que les autres. Qu'il soit positif ou négatif, le feedback de capacité apprendrait aux élèves à accorder de l'importance à leurs capacités et au caractère stable de celles-ci. Aussi, après un échec, recevoir un tel feedback les conduirait à penser et à se répéter qu'ils n'ont pas les aptitudes suffisantes ou qu'ils sont tout simplement nuls (Kamins & Dweck, 1999). Des résultats similaires ont été observés dans une série d'études réalisée par Mueller et Dweck (1998) auprès d'élèves de cinquième année de primaire. Après avoir réalisé une première série d'exercices de difficulté moyenne, les élèves recevaient un feedback simple évaluatif positif (*Tu as très bien fait ces problèmes*) complété, selon les conditions, par un feedback de capacité (*Tu dois être intelligent pour ces problèmes*), un feedback d'effort (*Tu as dû travailler dur sur ces problèmes*) ou aucun feedback attributionnel dans le groupe contrôle. Ils devaient alors indiquer leur préférence en matière de but d'accomplissement (performance *versus* apprentissage) puis effectuer une deuxième série d'exercices très difficile. À l'issue de celle-ci, tous recevaient un feedback d'échec et devaient énoncer leur degré d'implication dans la tâche et les causes probables de leur échec. Enfin, une troisième série d'exercices de difficulté moyenne (identique à la première série) permettait d'évaluer les performances cognitives des élèves suite à cet enchaînement de réussites et d'échecs. Les résultats sont sans équivoque : les élèves complimentés pour leurs efforts, plus que les autres, ont, 1^o eu recours aux buts d'apprentissage plutôt qu'aux buts de performances, 2^o manifesté une forte implication dans la tâche et émis massivement des attributions qui en appelaient au manque d'effort après l'échec à la deuxième série d'exercices très difficile, et 3^o obtenu de meilleures performances à la troisième série d'exercices. Les résultats des élèves du groupe contrôle se situaient entre ceux des groupes expérimentaux. Des résultats proches de ceux de Mueller et Dweck ont été retrouvés par Corpus et ses collègues (Corpus & Lepper, 2007 ; Corpus, Ogle & Love-Geiger, 2006). Dans leurs premières études, Corpus *et al.* (2006) ont attribué, à des élèves en fin de primaire et en première année de collège, des feedbacks portant sur la comparaison sociale (*Tu sembles meilleur à cette tâche que la plupart des enfants !*) ou la maîtrise de la tâche (*Tu sembles avoir vraiment compris cela !*), suite à la réalisation des matrices de Raven. Les élèves complimentés pour leur maîtrise ont préféré connaître leur score pour se comparer aux autres mais ont manifesté une motivation (auto-rapportée et comportementale) plus importante que les élèves complimentés par comparaison sociale (étude 1). Lorsque la réussite était assurée, les garçons du groupe comparaison sociale ont rapporté être plus motivés que les autres, alors que les filles ont adopté des comportements plus motivés dans le groupe contrôle que dans le groupe comparaison sociale (étude 2). Si les deux feedbacks transmettent une information positive, le feedback de comparaison sociale apporte en outre une information normative pouvant être gênante pour les élèves

(Corpus *et al.*, 2006). Dans deux autres études, Corpus et Lepper (2007) ont placé de jeunes élèves âgés de quatre à cinq ans et d'autres plus âgés (de neuf à onze ans) face une série de puzzles à résoudre. Tous recevaient, durant et après la réalisation des puzzles, des feedbacks ciblant la capacité (*Tu es vraiment bon pour ça*), le produit (*C'est la bonne solution*) ou le processus (*Tu as dû vraiment réfléchir*). Lors d'une phase ultérieure, les élèves étaient confrontés à un échec. Si la motivation différée des plus jeunes était supérieure dans les groupes complimentés (indépendamment de la nature des compliments énoncés) que dans le groupe contrôle, il semble que les feedbacks sur le produit et le processus aient été particulièrement avantageux pour la motivation immédiate et différée des filles plus âgées (Corpus & Lepper, 2007). Pris dans leur ensemble, ces résultats laissent à penser que les feedbacks qui ont trait à l'effort, aux stratégies ou encore au processus sont préférables aux feedbacks ciblant la capacité ou l'élève dans sa globalité. Pour les tenants de ce courant, les compliments et critiques répétés des parents et enseignants façonneraient les croyances des élèves quant à la fixité de leurs aptitudes et caractéristiques personnelles (Dweck, 1999, 2002 ; Dweck & Molden, 2005 ; Dweck, Chiu & Hong, 1995 ; Molden & Dweck, 2006). Pourtant, les résultats d'une série de quatre études conduites récemment en France jettent le trouble sur les conclusions issues de ces travaux (Georges, Pansu & Croizet, 2009). L'objectif était de reproduire des *patterns* de même portée que ceux de Mueller et Dweck (1998) auprès d'élèves français scolarisés en cinquième année de primaire. La procédure adoptée était en tout point conforme à celle de Mueller et Dweck (1998). Les résultats ne permettent pas de retrouver les *patterns* précédents concernant les effets des feedbacks d'effort et de capacité. Les différences, lorsqu'elles existent, montrent une meilleure progression des élèves complimentés pour la capacité plutôt que pour l'effort, qui ont eu recours au manque d'effort pour expliquer leur échec à la série difficile. Ces résultats vont plutôt dans le sens de ceux que d'autres auteurs ont observés auprès de garçons (Corpus & Lepper, 2007 ; Corpus *et al.*, 2006, étude 2 ; R. Koestner *et al.*, 1987) et de jeunes adultes (Baumeister *et al.*, 1990 ; El-Alayli & Baumgardner, 2003 ; R. Koestner *et al.*, 1989). Par exemple, chez ces derniers, les feedbacks de capacité étaient favorables sous certaines conditions : lorsque les tâches réclamaient peu d'attention (Baumeister *et al.*, 1990), étaient présentées comme un test (R. Koestner *et al.*, 1987) ou faisaient appel explicitement à une aptitude (El-Alayli & Baumgardner, 2003). Au-delà de ces similitudes, les résultats obtenus en France semblent surtout suggérer que l'élément clé réside dans la manière dont les feedbacks interagissent avec les attributions de l'élève.

CONCLUSION

Au terme de cette revue de la littérature sur les feedbacks en milieu scolaire, deux remarques s'imposent. La première concerne l'utilité, voire la nécessité des feedbacks pour l'accomplissement scolaire des élèves. Sans rétroaction sur leur travail, les élèves ne sauraient identifier ce qu'ils maîtrisent ni comment s'y prendre pour progresser. En ce sens, ils sont indissociables de toute activité d'enseignement (Bangert-Drowns *et al.*, 1991). Pour D. Butler et Winne (1995), ils seraient même à la base de l'apprentissage autorégulé : l'engagement dans une tâche se traduirait par un ensemble de buts, de stratégies et de productions cognitivo-comportementales qui, à leur tour, produiraient des feedbacks internes. Le rôle des feedbacks externes serait alors de conforter, compléter ou contredire les feedbacks internes des élèves, pour une meilleure autorégulation future. La seconde remarque porte sur les effets différenciés des feedbacks. Pour avancer dans cette voie et avoir une vision

plus claire de leurs caractéristiques, nous avons proposé de distinguer les feedbacks selon la forme qu'ils prennent (feedbacks assertifs de type 1, feedbacks évaluatifs de type 2, feedbacks complexes estimatifs ou comparatifs) face au comportement de réalisation de l'élève (cf. tableau 2). Toutefois, quelle que soit la catégorisation à laquelle on se réfère, les auteurs en arrivent souvent à une même conclusion : tous les feedbacks ne se valent pas. C'est par exemple ce que soutiennent D. Butler et Winne (1995), qui distinguent les feedbacks de résultats simples des feedbacks cognitifs plus élaborés. Ces derniers, en apportant aux élèves des informations sur les liens à effectuer entre les indices fournis par la tâche, la performance réelle et la performance souhaitée, seraient plus susceptibles que les premiers de contribuer à l'autorégulation des élèves. Pour autant, tous les feedbacks élaborés (ou complexes) ne contribuent pas de la même manière à l'autorégulation. À suivre Delin et Baumeister (1994), les feedbacks complexes, en attirant l'attention de l'élève sur son comportement et sa personne, susciteraient chez lui un affect négatif (anxiété, insécurité). C'est ce qu'observent également Kluger et DeNisi (1996), pour qui les feedbacks feraient diminuer la performance lorsqu'ils menacent l'estime de soi. En revanche, ils seraient favorables à la performance des élèves lorsqu'ils focalisent l'attention sur les processus d'apprentissage ou de motivation liés à l'activité. Hattie et Timperley (2007) arrivent à une conclusion similaire à l'issue d'une synthèse de douze méta-analyses : les feedbacks les plus efficaces portent sur la tâche, le traitement de la tâche et l'autorégulation. *A fortiori* pour ceux qui sont en difficulté, enfants ou jeunes adultes, les feedbacks faisant référence à l'effort fourni, au processus de réalisation ou à la maîtrise de la tâche apparaissent préférables aux feedbacks ayant trait aux aptitudes, à la personne, à la comparaison sociale ou encore à l'absence de feedback. Plus que les autres formes de feedbacks, ils favorisent les attributions qui en appellent à l'effort, à la motivation intrinsèque et aux performances (Corpus & Lepper, 2007 ; Corpus *et al.*, 2006, étude 1 ; Dweck, 1975 ; Kamins & Dweck, 1999 ; R. Koestner *et al.*, 1989 ; Mueller & Dweck, 1998 ; Schunk & Cox, 1986).

De ces études émerge aujourd'hui une interprétation en termes attentionnels qui semble largement partagée. Les feedbacks complexes qui focalisent l'attention sur la tâche seraient moins coûteux pour les élèves et plus utiles que d'autres pour les guider dans leur apprentissage (Hattie & Timperley, 2007 ; Kluger & DeNisi, 1996). Ils seraient davantage propices aux progressions individuelles que les feedbacks complexes portant sur la personne de l'élève. Ces derniers, en renforçant l'auto-attention (Baumeister *et al.*, 1990 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Kluger & DeNisi, 1996), peuvent interférer avec les processus cognitifs à l'œuvre dans le traitement de la tâche, donc de constituer une gêne attentionnelle. La gestion cognitive des ruminations mentales liées aux feedbacks laisserait alors pour l'élève peu de place à la compréhension de la tâche et à la mise en place de stratégies efficaces visant à la résoudre – ceci étant encore plus préjudiciable lorsque la tâche est d'un niveau élevé de difficulté. À ce propos, Mueller et Dweck (1998) recommandent d'éviter tout étiquetage faisant appel à une théorie de l'entité de l'intelligence (p. ex., *Tu es talentueux, Tu es brillant, Tu es doué*) qui serait particulièrement problématique en cas d'échec, y compris (et peut-être plus encore) chez ceux qui très souvent réussissent. Cela pourrait tout simplement les conduire à mobiliser des explications personnelles pour expliquer leur insuccès ou ce qu'ils tiennent comme tel (*Je suis nul*). En plus de réduire les ressources attentionnelles disponibles pour la tâche, de tels feedbacks peuvent participer au développement d'une théorie de l'entité de la performance intellectuelle pouvant les rendre plus vulnérables aux comportements de résignations. Dweck (2002) recommande également de ne pas employer de feedbacks, *a fortiori* de capacité, lorsque les réussites sont trop faciles. À suivre ses préconisations, il serait préférable d'avoir recours aux feedbacks malléables positifs

ou négatifs pour les tâches plus difficiles – l'important étant au final de montrer à l'élève la satisfaction personnelle liée à la réussite d'une tâche complexe.

En résumé, les feedbacks simples (de type 1 et 2) seraient nécessaires en situation d'accomplissement mais insuffisants pour favoriser la motivation et les performances des élèves. Ce serait là le rôle des feedbacks évaluatifs complexes (estimatifs ou comparatifs), si tant est qu'ils soient centrés sur la tâche et non sur la personne qu'est l'élève. Pour autant, il serait illusoire de croire que ces derniers sont retranscrits en mémoire et intériorisés comme tels, indépendamment des expériences antérieures des élèves. Il apparaît donc nécessaire de disposer à l'avenir de nouvelles données comparatives pour appréhender la complexité des feedbacks attributionnels et leurs conséquences, d'autant que des résultats récents sont en décalage avec la littérature dominante sur le sujet (Georges, Pansu & Croizet, 2009). Aussi, s'il paraît envisageable que les réactions des élèves dépendent du coût attentionnel que représentent la tâche et les feedbacks, il n'en reste pas moins que d'autres pistes doivent être envisagées pour rendre cohérent l'ensemble des résultats de la littérature. La prise en compte du contexte social, du caractère répétitif des feedbacks, des représentations ou théories implicites des personnes visées, tout comme leur histoire personnelle et leur rapport à la tâche restent autant de variables modulatrices à tester et susceptibles de nous éclairer sur les feedbacks les plus efficaces dans les différentes situations d'accomplissement.

Fanny Georges

Université de Grenoble 2-Pierre-Mendès-France,
laboratoire des sciences de l'éducation
fanny.georges@gmail.com

Pascal Pansu

Université Grenoble 2-Pierre-Mendès-France,
laboratoire des sciences de l'éducation
pascal.pansu@upmf-grenoble.fr

NOTES

- (1) L'expression *comportement de réalisation* est ici préférée à celle de *performance* dans la mesure où elle ne se limite pas au seul résultat (juste ou faux). Elle définit tout aussi bien l'action de réaliser que son résultat.
- (2) Ces premiers travaux se sont attachés à comprendre comment les gens expliquent les événements de la vie quotidienne (cf. Bem, 1972 ; Heider, 1958 ; Jones & Davis, 1965 ; Kelley & Michela, 1980) et ont été conduits dans différentes directions par la suite (cf. Deschamps, 1996 ; Deschamps & Beauvois, 1996).

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAMSON L. Y., SELIGMAN M. E. & TEASDALE J. D. (1978). « Learned helplessness in humans : Critique and reformulation ». *Journal of abnormal psychology*, vol. 87, n° 1, p. 49-74.
- ANDERSON R., MANOOGIAN S. T. & REZNICK J. S. (1976). « The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children ». *Journal of personality and social psychology*, vol. 34, n° 5, p. 915-922.
- ANDREWS G. R. & DEBUS R. (1978). « Persistence and the causal perception of failure : Modifying cognitive attributions ». *Journal of educational psychology*, vol. 70, n° 2, p. 154-166.

- BANDURA A. (1977). « Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change ». *Psychological review*, vol. 84, n° 2, p. 191-215.
- BANDURA A. (1982). « Self-efficacy mechanism in human agency ». *American psychologist*, vol. 37, n° 2, p. 122-147.
- BANDURA A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- BANGERT-DROWNS R. L., KULIK C.-LIN C., KULIK J. A. & MORGAN M. (1991). « The instructional effect of feedback in test-like events ». *Review of educational research*, vol. 61, n° 2, p. 213-238.
- BANNISTER B. D. (1986). « Performance outcome feedback and attributional feedback : Interactive effects on recipient responses ». *Journal of applied psychology*, vol. 71, n° 2, p. 203-210.
- BARKER G. P. & GRAHAM S. (1987). « Developmental study of praise and blame as attributional cues ». *Journal of educational psychology*, vol. 79, n° 1, p. 62-66.
- BAUMEISTER R. F. (1984). « Choking under pressure : Self-consciousness and paradoxical effects of incentives on skillful performance ». *Journal of personality and social psychology*, vol. 46, n° 3, p. 610-20.
- BAUMEISTER R. F., HUTTON D. G. & CAIRNS K. J. (1990). « Negative effects of praise on skilled performance ». *Basic and applied social psychology*, vol. 11, n° 2, p. 131-148.
- BELLACK A. A., KLIEBARD H. M., HYMAN R. T. & SMITH F. L. (1966). *The language of the classroom*. New York : Teachers College Press.
- BEM D. J. (1972). « Self-perception theory ». *Advances in experimental social psychology*, vol. 6, p. 1-62.
- BIRCH L. L., MARLIN D. W. & ROTTER J. (1984). « Eating as the « means » activity in a contingency : Effects on young children's food preference ». *Child development*, vol. 55, n° 2, p. 431-439.
- BRESSOUX P. & PANSU P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- BROOKHART S. M. (2010). *La rétroaction efficace : Des stratégies pour soutenir les élèves sans leur apprentissage*. Montréal : Chenelière.
- BROPHY J. E. (1981). « Teacher praise : A functional analysis ». *Review of educational research*, vol. 51, n° 1, p. 5-32.
- BROPHY J. E. & GOOD T. L. (1970 a). « Brophy-Good system (teacher-child dyadic interaction) ». In A. Simon & E. G. Boyer, *Mirrors for behavior : An anthology of observation instruments continued*. Philadelphia : Research for Better Schools, vol. A, p. 1-123.
- BROPHY J. E. & GOOD T. L. (1970 b). « Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance : Some behavioral data ». *Journal of educational psychology*, vol. 61, n° 5, p. 365-374.
- BROPHY J. E. & GOOD T. L. (1986). « Teacher behavior and student achievement ». In M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*. New York : Macmillan, p. 328-375.
- BURNETT P. C. (2002). « Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment ». *Educational psychology*, vol. 22, n° 1, p. 1-16.
- BUTLER D. & WINNE P. (1995). « Feedback and self-regulated learning : A theoretical synthesis ». *Review of educational research*, vol. 65, n° 3, p. 245-281.
- BUTLER R. (1987). « Task-involving and ego-involving properties of evaluation : Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance ». *Journal of educational psychology*, vol. 79, n° 4, p. 474-482.
- BUTLER R. (1993). « Effects of task- and ego-achievement goals on information seeking during task engagement ». *Journal of personality and social psychology*, vol. 65, n° 1, p. 18-31.
- BUTLER R. & NISAN M. (1986). « Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance ». *Journal of educational psychology*, vol. 78, n° 3, p. 210-216.
- CHAPIN M. & DYCK D. G. (1976). « Persistence in children's reading behavior as a function of N length and attribution retraining ». *Journal of abnormal psychology*, vol. 85, n° 5, p. 511-515.
- CORPUS J. H. & LEPPER M. R. (2007). « The effects of person versus performance praise on children's motivation : Gender and age as moderating factors ». *Educational psychology*, vol. 27, n° 4, p. 487-508.

- CORPUS J. H., OGLE C. M. & LOVE-GEIGER K. E. (2006). « The effects of social-comparison versus mastery praise on children's intrinsic motivation ». *Motivation and emotion*, vol. 30, n° 4, p. 335-345.
- CRAHAY M. (2007). « Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : Revue critique de la littérature de recherche ». In L. Allal & L. Mottier Lopez, *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 45-70.
- CRAVEN R., MARSH H. & DEBUS R. (1991). « Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept ». *Journal of educational psychology*, vol. 83, n° 1, p. 17-27.
- DECI E. L., KOESTNER R. & RYAN R. M. (1999). « A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation ». *Psychological bulletin*, vol. 125, n° 6, p. 627- 668.
- DECI E. L. & RYAN R. M. (1980). « The empirical exploration of intrinsic motivational processes ». *Advances in experimental social psychology*, vol. 13, p. 39-80.
- DECI E. L. & RYAN R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
- DE LANDSHEERE G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Liège : Georges Thone.
- DE LANDSHEERE G. & BAYER E. (1969). *Comment les maîtres enseignent*. Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale et de la culture.
- DELIN C. R. & BAUMEISTER R. F. (1994). « Praise : More than just social reinforcement ». *Journal for the theory of social behaviour*, vol. 24, n° 3, p. 219-241.
- DÉPRET E. & FILISETTI L. (2001). « Juger et estimer la valeur d'autrui : Des biais de jugement aux compétences sociales ». *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, n° 3, p. 297-315.
- DESCHAMPS J.-C. (1996). « Les théories de l'attribution ». In J.-L. Beauvois & J.-C. Deschamps, *Des attitudes aux attributions : Sur la construction de la réalité sociale*. Grenoble : PUG, p. 209-226.
- DESCHAMPS J.-C. & BEAUVOIS J.-L. (1996). *Des attitudes aux attributions : Sur la construction de la réalité sociale*. Grenoble : PUG.
- DWECK C. S. (1975). « The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness ». *Journal of personality and social psychology*, vol. 31, n° 4, p. 674-685.
- DWECK C. S. (1999). *Self-theories : Their role in motivation, personality, and development*. New York : Psychology Press.
- DWECK C. S. (2002). « Messages that motivate : How praise molds students' beliefs, motivation, and performance (in surprising ways) ». In J. Aronson, *Improving academic achievement : Impact of psychological factors on education*, New York : Academic Press, p. 37-60.
- DWECK C. S., CHIU C. Y. & HONG Y. Y. (1995). « Implicit theories : Elaboration and extension of the model ». *Psychological inquiry*, vol. 6, n° 4, p. 322-333.
- DWECK C. S. & MOLDEN D. C. (2005). « Self-theories : Their impact on competence motivation and acquisition ». In A. J. Elliot & C. S. Dweck, *Handbook of competence and motivation*. New York : Guilford Press, p. 122-140.
- EL-ALAYLI A. & BAUMGARDNER A. (2003). « If at first you don't succeed, what makes you try, try again ? Effects of implicit theories and ability feedback in a performance-oriented climate ». *Self and identity*, vol. 2, n° 2, p. 119-135.
- FARSON R. E. (1963). « Praise reappraised ». *Harvard business review*, vol. 41, n° 5, p. 61-66.
- FLANDERS N. A. (1961). « Analyzing teacher behavior ». *Educational leadership*, vol. 19, n° 3, p. 173-200.
- FLANDERS N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading [Massachusetts] : Addison-Wesley.
- FOWLER J. W. & PETERSON P. (1981). « Increasing reading persistence and altering attributional style of learned helpless children ». *Journal of educational psychology*, vol. 73, n° 2, p. 251-260.
- GEORGES F., PANSU P. & CROIZET J.-C. (2009). « The effects of praise on achievement goals, causal attributions, motivation and performance : do french children behave like american children ? ». *European conference on educational research « Theory and evidence in european educational research »*. Vienne [Autriche].
- GOOD T. L. & BROPHY J. E. (1997). *Looking in classrooms*. New York : Longman.

- GRUSEC J. E. & REDLER E. (1980). « Attribution, reinforcement, and altruism : A developmental analysis ». *Developmental psychology*, vol. 16, n° 5, p. 525-534.
- GRUSEC J. E., KUCZYNSKI L., RUSHTON J. P. & SIMUTIS Z. M. (1978). « Modeling, direct instruction, and attributions : Effects on altruism ». *Developmental psychology*, vol. 14, n° 1, p. 51-57.
- HATTIE J. & TIMPERLEY H. (2007). « The power of feedback ». *Review of educational research*, vol. 77, n° 1, p. 81-112.
- HEIDER F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Hillsdale [New Jersey] : Lawrence Erlbaum Associates.
- HENDERLONG J. & LEPPER M. R. (2002). « The effects of praise on children's intrinsic motivation : A review and synthesis ». *Psychological bulletin*, vol. 128, n° 5, p. 774-95.
- JENSEN R. E. & MOORE S. G. (1977). « The effect of attribute statements on cooperativeness and competitiveness in school-age boys ». *Child development*, vol. 48, n° 1, p. 305-307.
- JONES E. E. & DAVIS K. E. (1965). « From acts to dispositions : The attribution process in person perception ». *Advances in experimental social psychology*, vol. 2, p. 219-266.
- JUSSIM L., SOFFIN S., BROWN R., LEY J. & KOHLHEPP K. (1992). « Understanding reactions to feedback by integrating ideas from symbolic interactionism and cognitive evaluation theory ». *Journal of personality and social psychology*, vol. 62, n° 3, p. 402-421.
- KAMINS M. L. & DWECK C. S. (1999). « Person versus process praise and criticism : Implications for contingent self-worth and coping ». *Developmental psychology*, vol. 35, n° 3, p. 835-847.
- KANOUSE D. E., GUMPERT p. & CANAVAN-GUMPERT D. (1981). « The semantics of praise ». In J. H. Harvey, W. J. Ickes & R. F. Kidd, *New directions in attribution research*, vol. 3, p. 97-115.
- KELLEY H. H. & MICHELA J. L. (1980). « Attribution theory and research ». *Annual review of psychology*, n° 31, p. 457-501.
- KLUGER A. N. & DENISI A. (1996). « Effects of feedback intervention on performance : A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory ». *Psychological bulletin*, vol. 119, n° 2, p. 254-284.
- KOESTNER R., ZUCKERMAN M. & KOESTNER J. (1987). « Praise, involvement, and intrinsic motivation ». *Journal of personality and social psychology*, vol. 53, n° 2, p. 383-390.
- KOESTNER R., ZUCKERMAN M. & KOESTNER J. (1989). « Attributional focus of praise and children's intrinsic motivation : The moderating role of gender ». *Personality and social psychology bulletin*, vol. 15, n° 1, p. 61-72.
- MILLER R., BRICKMAN P. & BOLEN D. (1975). « Attribution versus persuasion as a means for modifying behavior ». *Journal of personality and social psychology*, vol. 31, n° 3, p. 430-441.
- MOLDEN D. C. & DWECK C. S. (2006). « Finding "meaning" in psychology : A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American psychologist*, vol. 61, n° 3, p. 192-203.
- MUELLER C. M. & DWECK C. S. (1998). « Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance ». *Journal of personality and social psychology*, vol. 75, n° 1, p. 33-52.
- PANSU P. & BEAUVOIS J.-L. (2004). « Juger de la valeur sociale des personnes : Les pratiques sociales d'évaluation ». In P. Pansu & C. Louche, *La psychologie appliquée à l'analyse des problèmes sociaux*. Paris : PUF, p. 159-183.
- PANSU P. & SARRAZIN P. (2010). « Les théories de l'attribution appliquées à l'éducation : L'efficacité des programmes de reconversion attributionnelle interrogée ». In P. Morchain & A. Somat, *Psychologie sociale : Applicabilité et applications*. Rennes : PUR, p. 237-265.
- SCHUNK D. H. & COX P. D. (1986). « Strategy training and attributional feedback with learning disabled students ». *Journal of educational psychology*, vol. 78, n° 3, p. 201-209.
- SCHUNK D. H. (1981). « Modeling and attributional effects on children's achievement : A self-efficacy analysis ». *Journal of educational psychology*, vol. 73, n° 1, p. 93-105.
- SCHUNK D. H. (1982). « Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement ». *Journal of educational psychology*, vol. 74, n° 4, p. 548-556.
- SCHUNK D. H. (1983). « Ability versus effort attributional feedback : Differential effects on self-efficacy and achievement ». *Journal of educational psychology*, vol. 75, n° 6, p. 848-856.

- SCHUNK D. H. (1984). « Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors ». *Journal of educational psychology*, vol. 76, n° 6, p. 1159-1169.
- SCHUNK D. H. (1994). « Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings ». In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman, *Self-regulation of learning and performance : Issues and educational applications*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, p. 75-99.
- SCHUNK D. H. & RICE J. M. (1986). « Extended attributional feedback : Sequence effects during remedial reading instruction ». *The journal of early adolescence*, vol. 6, n° 1, p. 55-66.
- SHANAB M. E., PETERSON D., DARGAHI S. & DEROIAN P. (1981). « The effects of positive and negative verbal feedback on the intrinsic motivation of male and female subjects ». *Journal of social psychology*, vol. 115, n° 2, p. 195-205.
- SWANN W. B. & PITTMAN T. S. (1977). « Initiating play activity of children : The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation ». *Child development*, vol. 48, n° 3, p. 1128-1132.
- WEINER B. (1979). « A theory of motivation for some classroom experiences ». *Journal of educational psychology*, vol. 71, n° 1, p. 3-25.
- WEINER B. (1985). « An attributional theory of achievement motivation and emotion ». *Psychological review*, vol. 92, n° 4, p. 548-573.
- WEINER B. (2005). « Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence ». In A. J. Elliot & C. S. Dweck, *Handbook of competence and motivation*. New York : Guilford Press, p. 73-84.
- WEINER B., HECKHAUSEN H., MEYER W.-U. & COOK R. E. (1972). « Causal ascriptions and achievement behavior : A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control ». *Journal of personality and social psychology*, vol. 21, n° 2, p. 239-248.
- WEINER B., RUSSELL D. & LERMAN D. (1978). « Affective consequences of causal ascriptions ». *New directions in attribution research*, vol. 2, p. 59-90.
- WEINER B., RUSSELL D. & LERMAN D. (1979). « The cognition-emotion process in achievement-related contexts ». *Journal of personality and social psychology*, vol. 37, n° 7, p. 1211-1220.
- WINNE P. & BUTLER D. (1994). « Student cognition in learning from teaching ». *International encyclopedia of education*, n° 2, p. 5738-5775.
- WRIGHT C. J. & NUTHALL G. (1970). « Relationships between teacher behaviors and pupil achievement in three experimental elementary science lessons ». *American educational research journal*, vol. 7, n° 4, p. 477-491.